
Denis Kambouchner, *Quelque chose dans la tête*

Michel Fabre



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/606>

DOI : 10.4000/ree.606

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Michel Fabre, « Denis Kambouchner, *Quelque chose dans la tête* », *Recherches en éducation* [En ligne], 41 | 2020, mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 23 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/606> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.606>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Quelque chose dans la tête

Denis Kambouchner

Denis Kambouchner est, dans l'université française, l'un des rares philosophes qui, outre ses études d'histoire de la philosophie, en l'occurrence sur Descartes, s'intéressent de près à l'éducation. Son dernier livre (un petit ouvrage de 154 pages) tranche par le style et le sujet sur ses publications antérieures. Il porte en sous-titre cette interrogation : « Nous avons perdu la culture de la mémoire : avons-nous gagné celle du jugement ? » Il se compose de deux essais d'inégale longueur qui se veulent accessibles aussi bien à de jeunes lecteurs qu'à de plus aguerris, disons de 7 à 77 ans. (Denis Kambouchner écrit également, à ses heures, des ouvrages pour la jeunesse). Sur les exigences de cette écriture, l'auteur s'explique au début de la deuxième étude. Il ne s'agit pas de dénigrer la technicité dont les philosophes ont besoin quand ils s'adressent à leurs pairs pour des problèmes spécialisés. Mais le philosophe doit également se demander « ce qu'il y a lieu de dire pour commencer » (p. 91). Et c'est toujours, dans ce cas, l'essentiel qui est en jeu. Denis Kambouchner nous donne donc ici une leçon de philosophie qui est en même temps une leçon de pédagogie.

Le premier essai, le plus long, s'attache à élucider le sens de l'expression « avoir quelque chose dans la tête », dans dix courts chapitres. La préposition « dans » suggère à tort une image d'inhérence matérielle (un bagage dans une armoire), alors que ce qui se passe dans notre tête nous renvoie aux rapports de l'esprit et du cerveau qui intriguaient tant les cartésiens. Il faut se délivrer également des métaphores matérielles qui évoquent la passivité : le cerveau est un système toujours en activité. Mais dans quelles circonstances emploie-t-on cette expression ? Sans doute quand on manque de présence d'esprit ou de jugement dans une situation donnée, ce qui renvoie, par contraste, au bon sens (le bon usage de son esprit) et au sens commun (la manière de penser et d'agir considérée comme normale dans une certaine société), mais aussi à la prudence, au sens d'Aristote, c'est-à-dire la sagesse pratique, cette vertu intellectuelle qui permet de s'y retrouver dans les situations de la vie et d'agir pour le bien commun. Agir ainsi requiert également du caractère (*éthos* en grec) d'où l'éthique.

Périclès est chez Aristote l'archétype du prudent. C'était aussi un génie politique. Mais qu'est-ce qu'un génie (politique, artistique, scientifique...) a en tête ? Il se reconnaît à « la nouveauté des formes, la maîtrise technique, l'abondance de la production » (p. 27).



Flammarion, 2019, 154 pages
ISBN : 978-2-0814-9408-4

Bien qu'on ne puisse savoir précisément ce qui fait un génie – la nature, la culture, l'exercice, l'opportunité ? – le génie nous ouvre à la grandeur, à l'excellence. On le voit à ses œuvres et à sa réputation. Pourquoi ce détour par l'idée du génie ? Contre le relativisme, nous ne sommes pas tous des génies et toutes les œuvres ne peuvent être mises sur le même plan. La culture – comme le disait Georges Steiner – tient de l'admiration, presque de la prière. Mais déjà nous savons que si l'homme de génie ou l'homme prudent ont beaucoup de choses dans la tête, ils le doivent à l'enseignement, l'exercice et l'expérience. Les formes de l'éducation et de la culture sont certes diverses. Mais des éducations, aussi différentes que la culture « classique » des jésuites et l'autodidactisme des syndicalistes du XIX^e, ont au moins un trait commun : elles sont *intenses*.

Ce que nous avons dans la tête se ramène-t-il à la question de l'intelligence comme nous le suggèrent la psychologie et les neurosciences ? La recherche d'un facteur général mesurable dans la résolution de problème ne doit pas cacher la multiplicité des formes d'excellences. La réussite ne dépend pas d'ailleurs d'une compétence formelle qui suffirait à tout, mais de la quantité et de la qualité des choses que nous avons dans la tête : des informations, des connaissances. N'opposons pas la tête bien faite à la tête bien pleine, comme l'intelligence au savoir. La sentence de Montaigne distingue plutôt les connaissances assimilées, organisées, hiérarchisées de l'homme vraiment cultivé et le savoir mal digéré du pédant. La tête bien faite est loin d'être vide : elle est pleine d'idées ! On attendait le spécialiste de Descartes, le voici ! Il faut avoir des idées claires : ce qui se conçoit bien s'énonce assez clairement pour être partagé, discuté. L'idée claire permet de distinguer le vrai du faux et du douteux, ou encore ce qu'on sait de ce qu'on ignore. Avoir *quelque chose* dans la tête, c'est avoir des idées *en*

place : solides, éprouvées, vérifiées, contrôlées par d'autres.

Dans notre tête, les idées se mêlent aux passions qui les suscitent, les soutiennent ou les entravent au contraire. Lesquelles sont liées aux idées claires ? Celles qui permettent un examen sans parti pris, selon les règles du jugement (le « sens commun » de Kant) : penser par soi-même, en se mettant à la place de tout autre, en accord avec soi-même. Est-ce à dire que la raison doit étouffer les passions ? Il faut plutôt distinguer avec Descartes ou Spinoza des passions joyeuses (l'amour, l'admiration...) qui augmentent notre puissance d'agir et les passions tristes (la haine, le ressentiment) qui la diminuent. L'acquisition d'une culture est liée à la joie de grandir. Les philosophes de l'éducation ne pourront pas ne pas évoquer ici le spinozisme de Georges Snyders et ses thèmes de prédilection, ceux de la joie à l'école et de l'amour des chefs d'œuvre. Car ce que nous avons dans la tête ou ce que nous devrions y avoir, ce sont les belles choses. La culture est « l'expérience de l'admirable » (p. 72), un admirable reconnu par tous, ou presque tous, qui est donc aussi de l'indiscutable et que l'on trouvera aussi bien dans la nature, les arts, la littérature, que dans les sciences et les techniques. Denis Kambouchner ne nous enferme ici dans aucun canon. Il est des chefs d'œuvre dans tous les temps, toutes les civilisations, toutes les disciplines de l'esprit et du corps et tous les genres. Il y a même de l'admirable dans des séries télévisées telles que *Game of Thrones*, dont l'auteur cite la réplique de Tyrion Lannister qui pourrait servir d'exergue à cet ouvrage : « l'esprit à besoin de livres comme l'épée d'un aiguiseur » ! Évidemment, il faut savoir distinguer l'amateur de belles choses du « philistin cultivé », selon l'expression d'Hanna Arendt, celui pour qui la culture n'est qu'une comédie sociale. On retrouve là la charge de l'auteur contre le réductionnisme sociologique de Pierre Bourdieu ramenant la culture à un phénomène de distinction. L'accès à la culture est inégalitaire, est-ce une raison pour laisser aux bourgeois la fréquentation des belles choses qui sont, de droit, à la disposition de tous ? Mais pourquoi se prendre la tête ? Pourquoi se fatiguer à mémoriser quand il suffit de surfer sur le Net ? Recourir à une mémoire externe (une bibliothèque ou la toile) suppose de savoir la questionner, ce qui exige d'avoir beaucoup de choses dans la tête, et même en tête, faute de quoi on consomme de l'information sans se cultiver. Le risque est alors d'y laisser sa liberté et son esprit critique. Ce loisir n'est pas une vraie vie, une « vie vraiment éveillée » (p. 85).

Le deuxième essai s'ouvre sur la question de la transmission. On communique beaucoup avec les jeunes, mais on leur parle peu, que ce soit

dans les familles ou à l'école. D'ailleurs il n'est pas sûr qu'ils écoutent, comme on le constate par le tableau « contrasté » qu'offrent nos institutions d'éducation. Ici le lecteur qui s'attend à l'habituel discours réactionnaire sera déçu : il n'y aurait qu'à renouer avec la transmission, se remettre à transmettre ? Mais d'abord transmettre une culture n'est pas transvaser quelque chose d'un esprit à l'autre. Pour Platon ou Augustin, le Maître ne transmet rien, mais émet des signes « propres à éveiller dans l'esprit de l'élève les pensées qui constituent tel ou tel savoir » (p. 98). Ce qui exige des conditions matérielles et psychologiques marquées à la fois par la bienveillance et l'exigence, bref une certaine « atmosphère ». C'est particulièrement vrai pour la transmission des valeurs (expression un peu galvaudée aujourd'hui selon l'auteur). Le risque est ici de prêcher une rhétorique hypocrite tout à l'opposé de ce que l'on est. Les valeurs ou les vertus naissent sans doute davantage d'une atmosphère éducative que d'un enseignement explicite.

Les conditions de la transmission sont-elles réalisées aujourd'hui. La crise de l'école s'explique en partie pour toutes sortes de raisons sociologiques qui lui sont extérieures. Mais elle a aussi sa part de responsabilité. L'enseignement vertical du lycée n'était certainement pas la panacée et il était bien nécessaire de démocratiser l'enseignement secondaire. Mais, s'agissant du collège, l'auteur qui connaît bien la querelle dite des « républicains et des pédagogues »², renvoie dos à dos les extrémistes des deux partis. Impensable de revenir au lycée d'autrefois (ce n'était pas mieux avant !), mais la réforme du collège s'est faite de manière brouillonne et incohérente, livrée à « l'arbitraire pédagogique ». Ce qui donne raison aux constats de Bourdieu et Passeron sur l'échec de la démocratisation et la reproduction par l'école des inégalités sociales. L'origine du problème se situe à la fin du XIX^e siècle où le modèle du lycée classique s'effondre et où des pédagogies nouvelles voient le jour. Les difficultés de l'école du XX^e siècle et la nôtre aujourd'hui sont la conséquence des compromis plus ou moins boiteux opérés entre ces deux modèles et s'agissant de la France dans un climat de querelles idéologiques. Bref, la révolution scolaire reste inachevée et les problèmes que soulevait la massification de l'enseignement n'ont jamais été vraiment résolus.

Denis Kambouchner analyse alors, un peu comme le faisait Hannah Arendt dans *La crise de l'éducation*, les erreurs pédagogiques qui viennent aggraver cette crise de l'École : a) passer du refus d'imposer à l'abandon de toute autorité éducative

² Denis Kambouchner, *Une école contre l'autre*. Paris, Presses universitaires de France, 2000. François Jacquet-Francillon & Denis Kambouchner, *La crise de la culture scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, 2005.

et au laisser-faire ; b) croire que pour enseigner mieux, il faut enseigner moins et retarder les apprentissages ; c) l'idée que toute culture est sociologiquement une culture de classe ; d) l'idée que l'omniprésence de l'information rend désuètes les formes habituelles d'enseignement.

La première erreur vient d'un certain rousseaïsme : il faut décoloniser l'enfant ! La deuxième d'un souci d'égalité mal compris qui conduit à baisser les exigences pour se régler sur les élèves les plus faibles. Quant à la troisième, elle rabat la culture comme valeur (se cultiver) sur la culture comme fait social (ce qui distingue un individu ou un groupe). En réalité, puisqu'il n'y a pas grand sens à parler d'arbitraire culturel à propos des sciences, c'est la culture littéraire (au sens large) qui est visée, celle promise aux héritiers et dont l'école « fait exprès de ne pas livrer les clés » (p. 124). L'auteur ne nie pas que toute œuvre soit socialement située. Une approche de sociologie critique permettrait peut-être un abord moins naïf de la culture dite légitime : situer Proust dans son époque et dans sa classe sociale, sans pour autant dévaloriser le contenu de la *Recherche* et son horizon d'universalité, en parler sans pédanterie dans un souci d'explicitation des codes d'analyse littéraire, etc. Denis Kambouchner, peut-être sur ce point trop pessimiste, constate l'absence de telles approches. Quant à la dernière erreur, elle confond information et connaissance, et méconnaît les conditions de l'apprentissage qui supposent guidage, soutien de l'effort et aussi, quand il le faut, présentation structurée du savoir.

Le dernier chapitre reprend la problématique de la transmission. Est-ce bien la transmission qui s'impose aujourd'hui ? D'abord peu d'enseignements peuvent se réclamer de la transmission directe, sauf s'il s'agit des secrets d'un art, ce qui n'a pas de sens au niveau d'un système comme l'école. Ensuite, la transmission suppose un héritage comme le disait Arendt, mais lequel ? Et à qui le transmettre : à tous, à une élite ? On ne peut espérer un consensus sur ce sujet. Question mal posée sans doute, car un système d'enseignement obéit à des fonctions multiples et délivre une culture nécessairement plurielle. Faut-il alors s'abstenir de transmettre ? L'auteur conclut en proposant comme fin ultime à l'école de donner *des mots* : des mots pour s'exprimer, décrire, raconter, conceptualiser. Donner à chacun les mots pour dire, c'est proposer des outils pour penser et trouver sa place dans le monde.

Il faut sans doute lire cet ouvrage deux fois, car une première lecture reste forcément en surface, simple repérage de thèmes qu'on pourrait, à première vue, estimer bien connus. Une deuxième lecture, plus lente et plus attentive révèle sous la simplicité recherchée du style et du pro-

pos, une réelle profondeur de pensée qu'il est bien difficile de classer dans les catégories habituelles des discours sur l'école. Au-delà des querelles entre traditionalistes et novateurs ou entre républicains et pédagogues (comme on disait encore à la fin du XX^e siècle), Denis Kambouchner propose son élucidation de la crise de la culture et donc de l'école. Sans doute, telle ou telle thèse paraîtra discutable. Les tenants d'une pédagogie des compétences pourront trouver excessive cette définition substantielle de la culture, centrée sur les chefs d'œuvre. Les sociologues de l'éducation discuteront la critique que fait l'auteur du réductionnisme de Bourdieu. Les didacticiens de la littérature contesteront l'idée d'une absence d'approche socio-critique de la littérature. Le minimalisme de la conclusion sur les finalités de l'école étonnera bien des enseignants. Comme tout livre de philosophie, celui-ci donne à penser et appelle discussion. Il le fait en reprenant les questions, fondamentales de l'éducation, à leur racine, c'est-à-dire, un peu à la manière de Daniel Hameline ou d'Olivier Reboul, en *les prenant au mot*.

Michel Fabre

Professeur émérite, Université de Nantes